

מיכל הרשקוביץ מיכאלי

מאז שהחל "עידן הטיק טוק" (אפליקציה דיגיטלית לשיתוף ויצירת סרטונים) אנו עדים לתופעה מרתקת שבה ילדים וילדות, נערים ונערות, לומדים בעצמם ומרצונם תנועות ריקוד מהרשת. הם פותחים את אפליקציית טיק טוק בטלפון הנייד, ממקמים אותו מולם ומתחילים לרקוד. לרוב הם חוזרים על ריקוד שהכירו, לעיתים לומדים ריקוד חדש ומתרגלים אותו, ולעיתים הם מצלמים את עצמם מלמדים ריקוד ומעלים את סרטון ההדרכה למדיה. אנו רואים זאת בכל מקום: ברחוב, בבית הספר, בנינה הציבורית, לבד ועם חברים. אפשר להתווכח על אופי התנועות או הסגנון, ועד כמה הם חינוכיים (או לא), אמנותיים (או לא), וחינויים ללמידה, הוראה או ביצוע במחול, אך לא ניתן להתעלם מכך שהפעולה נעשית באופן טבעי ועצמאי, ומלווה בחזרות למידה, תשוקה והתלהבות. היכרות עם תופעה זו יכולה לפתוח לנו פתח לעולמם של ילדים ונוער, בכל הקשור ללמידת ריקוד ממוטיבציה פנימית. או במילים אחרות: יש לנו כאן הזדמנות ללמוד מילדים איך ללמד אותם. במחקר שערכתי ושחלק ממסרותיו היו לגלות ולהאיר את ההיבטים הרנשיים של ילדים העוסקים בתופעה זו, השתתפו ארבע קבוצות מיקוד של 20 ילדים, מכיתות ד' וז' משני בתי ספר שונים בערים שונות בישראל. במאמר הנוכחי אנסה להציג את קולם של הילדים הללו ולענות על השאלה: מה מוביל אותם ללמוד, לתרגל או ללמד ילדים אחרים את הריקודים הללו?

הספרות מבחינה בין מוטיבציות פנימיות וחיצוניות (Ryan & Deci, 2020). הבחנה כזו חלה לרוב על תחומי תעסוקה שבהם קיימים מניעים חיצוניים כמו שכר, תנאי עבודה וכו'. אולם התופעה הנוכחית קשורה באופן מהותי למניעים פנימיים הכוללים הגשמה עצמית ואלטרואיזם, ומניעים ילדים לעסוק מרצון בלמידה, ביצוע והוראה של ריקודים. מתוך המניעים הפנימיים ניתן לגלות הבחנה ברורה בין מניעים תוך אישיים לבינאישיים. מניע תוך אישי מוגדר כיכולתו של הפרט להבין ולווסת את מחשבותיו, רגשותיו והתנהגויותיו (,Greenberg et al., 2018; Thomson et al., 2017); מניע בינאישি הוא מניע שמופנה כלפי אנשים אחרים ולוקח בחשבון גורמים חיצוניים המניעים התנהגות, כגון נורמות חברתיות, ציפיות ומערכות יחסים (Howard et al., 2020).

חמש מוטיבציות בלטו במיוחד כמניעים ללמידת מחול מרצון, ארבע מהן: כיף והנאה, הגשמה עצמית, חופש בחירה, ומשמעותיות הן תוך אישיות; ואילו החמישית, אינטראקציה חברתית, היא בינאישית. סדר הצגתן אינו מעיד בהכרח על חשיבותן אך התבוננות נוספת בהן מציעה שהבחירה ב"כיף והנאה" כקטגוריה הראשונה לא נעשתה סתם.

כיף והנאה

המושג כיף והנאה עלה שוב ושוב כשהילדים תיארו את המניעים שלהם ללמידה מרצון. מדבריהם ניכר כי חוויה טהורה של כיף, הנובעת מעצם הלמידה והביצוע של תנועות הריקוד ולא ספציפית מההצלחה בביצוע, מניעה אותם לעסוק בכך. התחושה הזו שהילדים מדווחים עליה כוללת הן שחרור פיזי והן שחרור נפשי, המובילים לתחושת שמחה. תחושת שמחה זו, על פי הספרות המחקרית, מניעה ללמידת ריקוד במסגרות פורמליות ויכולה לטפח הערכה עצמית חיובית וביטחון, התומכים בהתפתחות תוך אישית (,Keun, 2021; Steinberg & Monahan, 2021; Stinson, 1997; 2007).

דבריהם של הילדים על תחושת השחרור הפיזי היו שזורים בביטויים הקשורים להגברת ההרגשה הטובה ושיפור מצב הרוח, למשל: "זה גורם לי להרגיש נהדר! זה משחרר ומהנה וזורם... וזו הרגשה כל כך נעימה"; הם הזכירו תחושות התחדשות הכוללות התמלאות באנרגיה: "זה פשוט משחרר אדרנלין לגוף ומוביל לתחושת שמחה"; ונהנה מהנעת הגוף: "אני רוצה פשוט לזוז! אני רוקד גם בשביל להרפות וגם בגלל שזה סוג של ספורט... זה כיף לעשות פעילות גופנית". לתחושה זו של שחרור פיזי שאליה התייחסו הילדים יש הסבר ביולוגי: כתוצאה מהמאמץ הגופני המוח מפריש אנדורפינים, המייצרים תחושות של הנאה, אופוריה ורווחה (,Dunbar et al., 2012; Tarr et al., 2016). אמנם התחושה הנעימה של שחרור אנדורפינים אינה המניע המרכזי ללמידת הריקודים ותרגול שלהם, מאחר

חמש מוטיבציות של ילדים ללמידת ריקוד מרצון



"למידת ריקוד מרצון" מתוך הקורס "קלידוסקופ" הנלמד במסגרת לימודי תעודת הוראה באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים, צילום: נעה קוז Children's Voluntary Dance Learning, The Jerusalem Academy of Music and Dance, Photo: Noa Kazaz

סגנון אישי המדגיש את הייחודיות שלהם מחד ניסא, ומאידך ניסא לפתח את יכולת הלמידה שלהם, מיומנות החיונית לחיים בכלל (,McTighe et al., 2016; Morgenstern et al., 2019). כאשר נותנים לילדים חופש בחירה הם לומדים כיצד לקבל החלטות ולקחת אחריות על מעשיהם. דברי הילדים שיקפו כי היכולת שלהם לבחור בעצמם ולהחליט מה נכון ומתאים עבורם מניעה אותם ללמידה. מדבריהם עולה כי מוטיבציה זו באה לידי ביטוי במספר היבטים. האחד הוא **הרצון להיות שותפים להחלטה מה ללמוד**, אשר התבטא באמירות כגון: "אני אוהב שאני יכול לבחור מה לרקוד או איזה ריקוד ללמוד", "אני יכול לבחור לפי מה שאני מרגיש שאני רוצה ללמוד". השני הוא **הרצון לבחור מתי ללמוד או לבצע את הריקודים**, שעלה מאמירות כגון: "אני אוהבת שאני יכולה ללמוד את הריקודים מתי שאני רוצה...", "אני יכולה לחזור למחרת או בשעה אחרת ולהתאמן בזמן שלי". השלישי הוא **הרצון לבחור איך ללמוד או לבצע את הריקודים**, אשר בא לידי ביטוי בהתייחסויות כמו: "אם אני רוצה ללמוד ריקוד אני יכול לעשות את זה גם בלי מוזיקה, אני לא צריך לחכות שיגידו לי איך להתאמן על זה", "כשאני רוקד לבד אני רוקד איך שאני רוצה, איך שאני מרגיש... אני יכול לעשות כל תנועה שאני רוצה ואיפה שאני רוצה בשיי... אני יכול אפילו לשנות דברים!". והרביעי הוא **הרצון לבחור עם מי ללמוד את הריקודים**, אשר עלה כשהילדים ציינו: "אתה יכול להיפגש עם החברים שלך וללמוד את הריקוד ביחד, או שאתה יכול ללמוד אותו לבד", "לפעמים אני אוהב ללמוד לבד, ולפעמים בא לי ללמוד את זה עם חברים. זה כיף להיות מסוגל לבחור עם מי אתה רוצה ללמוד". היבט נוסף שאליו התייחסו הילדים בהקשר זה היה **הרצון לבחור את סביבת הלמידה** שבה ילמדו. חלקם ציינו למשל את העדפתם ללמידה בסביבה שהיא "פינים אל פנים": "אני בוחר ללמוד ריקודים רק מחברים שלי, אני לא אוהב ללמוד מטיק טוק". אחרים העדיפו ללמוד בסביבה מקוונת, המאפשרת להם ללמוד ממי שהם בוחרים (למשל מכוכבת רשת שהם מעריצים): "אם אני רוצה ללמוד ריקוד חדש, אז אני הולך לעמוד של צ'ר'ל או

בפעילות זו, המניעים אותם להמשיך ולעסוק בה. לדוגמה אחת הילדות סיפרה: "אם אני אוהבת ומתעניינת במשהו ומרגישה שזה כיף, אז אני עושה את זה. ..."; וחברתה הסכימה איתה: "גם אני עושה מה שאני אוהבת ומה שטוב לי. אני לומדת ורוקדת בשביל עצמי ולא בשביל עוקבים".

היבט נוסף שעלה מדברי הילדים הוא שההתנסות בזה הביאה אותם לתחושה של הגשמה עצמית "ירוחנית", כלומר ריקוד ללא יכולת לעצור ותחושת "שלמות פנימית" כתוצאה מכך, לדוגמה ילדה אחת ציינה: "כשאני רוקדת, אני מרגישה שאני לא יכולה להפסיק. אני רוצה שזה יימשך ללא הגבלת זמן"; וילד אחר אמר: "אני מרגיש שזה חלק ממני... זה משהו טבעי עבורי, אני לא יכול להפסיק"; אחת הילדות סיכמה זאת יפה באומרה: "כשאת רוקדת את פשוט מגלה משהו חדש על עצמך". זו נקודה מעניינת כי היא קשורה קשר הדוק למושג "זרימה", שהוא מצב תודעתי שבו שקועים באופן מלא בפעילות מסוימת, ויש בו התמזגות של פעולה ותודעה מבלי שיידרש מאמץ מיוחד (Csikszentmihalyi, 2020). נראה כי במהלך הביצוע, הלימוד של הריקודים או ההוראה שלהם, הילדים שקועים בפעילות ונמצאים במצב של זרימה. תחושה זו מספקת מאד כי היא קשורה לפעילויות המאתגרות את הכישורים והיכולות שלהם, וכך מניעה אותם להמשיך ולעסוק בפעילויות מרצון.

חופש בחירה

הבהרנו עד כה שכדי להניע ילדים ללמוד ריקוד מרצון חשוב שתהיה להם תחושת כיף והנאה המלווה גם בתחושת הגשמה עצמית. כעת נתמקד בהיבט השלישי שהתגלה כמוטיבציה משמעותית ללמידת מחול בקרב ילדים – מתן חופש בחירה. תחושה של "חופש בחירה" נותנת מענה לצורך של הילדים בגמישות ובעצמאות במהלך הלמידה. זו תחושה מאד מתגמלת מאחר שהיא מאפשרת להם לפתח

אדיסון (כוכבות טייק טוק) ולומד משם". האמירות שהוזכרו להלן אינן עולות בקנה אחד עם הדרישות בשיעורי מחול בבית הספר, שם לרוב הם "נאלצים" ללמוד את התוכן שמוכתב להם: "בבית הספר אני צריך ללמוד את הריקוד שהמורה מלמדת. כאן אני יכול לבחור מה ללמוד... אם אני לא רוצה להמשיך ללמוד את הריקוד, אז אני פשוט עובר לריקוד אחר, זה לא כיף כשמחליטים בשבילך... אני אוהב לעשות מה שאני רוצה". אמנם לא ניתן בהכרח ליישם את כל הרצונות שעולים מהילדים כחלק מלמידה עצמאית בסביבה שאינה פורמלית גם במסגרת פורמלית (כמו למשל לתת לילדים לבחור מתי ואיפה ללמוד את התכנים, כשיש מערכת שעות קבועה ומסונכרנת עם כיתות אחרות וחלל פיזי ספציפי ששורין לטובת שיעורי מחול), אך אמירות מסוג זה דורשות מאיתנו לחשוב באופן יצירתי כיצד ניתן לתת מענה לצורך המהותי שלהם בחופש בחירה. חשוב כמובן לסייג ולזכור שצריך לאון את חופש בחירה עם הדרכה וליווי מתאימים, וכי ילדים זקוקים בסופו של דבר לנבולות ברורים אשר שומרים עליהם ומבטיחים את שלומם ורווחתם.

משמעותיות

נושא המשמעותיות בלט גם הוא כמוטיבציה ללמידה. למידה והוראה הם שני הצדדים של אותו המטבע, והייחודיות של מוטיבציה זו מאופיינת ברצון של הילדים ללמד ילדים אחרים. במילים אחרות, היא נובעת מתחושת המשמעות שהילדים מקבלים מהיכולת שלהם ללמד ולעשות משהו למען אחרים. הצהרות הילדים כללו התייחסויות כגון: "אני מרגיש ממש טוב כשאני מלמד מישהו, זה כאילו הוא שואב השראה ממה שנתתי לו!"; "אם אני פוגשת חברה ואנחנו רוצות לעשות ריקוד ספציפי, אבל היא לא יודעת בדיוק איך לעשות את זה, אז אני אלמד אותה. זה עושה לי טוב". נראה כי תחושת המשמעות שהילדים חווים מלווה גם בתחושת גאווה כאשר "תלמידיהם" הצליחו, כפי שממחישות אמירות אלה: "כשאני מצליחה ללמד מישהי, אני מרגישה נאה בה על שלמדה, וגאה בי על כך שיכולתי ללמד"; "כשאני מלמדת חברה, אני באמת רוצה שהיא תצליח... אני מרגישה שאם היא מצליחה, אז זו גם ההצלחה שלי". מכאן ניתן ללמוד כי כאשר ילדים מרגישים שלמעשיהם יש מטרה ומשמעות הערך העצמי שלהם עולה, וכתוצאה מכך יש להם מוטיבציה להמשיך ולעסוק בכך. תחושת משמעות זו תואמת את ההמשנה הידועה של ויקטור פרנקל (Frankl, 2011): לדבריו, משמעות היא בעלת ערך משום שהיא מספקת לנו תחושה של מטרה וכיוון, שיכולים להיות מקור רב עוצמה למוטיבציה. כאשר אנו מבינים בבירור מה משמעותי עבורנו, הבנה זו תניע אותנו להיות מעורבים ומחויבים מתוך תשוקה למטרה.

תחושת המשמעות קיבלה ביטוי ייחודי במהלך תקופת הקורונה כאשר כולנו היינו מרותקים לבתים. למעשה, הילדים שהעלו סרטוני הדרכה לרשת שיתפו שמטרותיהם היו לא רק ללמד ריקודים אלא גם לשמח ולהעלות את המורל באותה תקופה קשה. נראה כי תחושת המשמעות שחוו חרנה הרבה מעבר להוראה "סתם". אפשר אולי לומר כי פעילותם הייתה בעלת אופי אקטיביסטי, בדגש על אמפתיות, והיא קשורה למוטיבציה פנימית ולרצון להיות מעורבים (Shilcutt et al., 2022).

אינטראקציה חברתית

המניע החמישי ללמידת ריקודים מרצון הוא המניע הבינאישי, הקשור לחוויה החיובית של אינטראקציה חברתית עם קבוצת השווים (קבוצת הילדים בני גילם המקיפה אותם). הספרות טוענת שילדים מתפתחים מבחינה חברתית ורגשית בגיל 8–12, ושהאינטראקציות החברתיות שלהם בתקופה זו מעצבות באופן משמעותי את אישיותם, אמונותיהם וערכיהם (Eccles & Roeser, 2004; Dunn, 2016). ילדים שחווים מערכות יחסים חיוביות עם בני גילם נוטים להרגיש שמחים, מרוצים ומסופקים. זה יכול להוביל להגברת הביטחון העצמי ולחיוזוק הכישורים החברתיים, שיכולים להשפיע לטובה על בריאותם הנפשית (Greenberg et al., 2017). במחקר זה עלה מדברי הילדים כי האינטראקציה החברתית היא רב ממדית ולה ארבעה היבטים: הנאה חברתית, אישור חברתי, השתייכות לקבוצת השווים והחווייה המקוונת שמאפשרת אינטראקציה זו.

הנאה חברתית התבטאה באמירות של הילדים על תחושת ההנאה, החיבור והאושר שהם מקבלים מלהיות עם ילדים אחרים: "כשכולנו מתחילים לרקוד כקבוצה, זה

גורם לי להרגיש ממש טוב... זה כיף שכולנו רוקדים ביחד, ואתה רואה שכולנו קבוצה אחת." כמה אמירות המחישו כיצד למידה-הוראה הדדית וביצועים עם חברים מספקים ממד של שוויון, כי כל אחד יכול להצטרף וכולם רוקדים יחד: "כשחברים שלי ואני נפגשים, אם מישהו מכיר ריקוד מסוים ומישהו אחר לא, אז אנחנו נלמד אחד את השני". הילדים תיארו גם רגעים של השתטות וצחוק משותפים במהלך למידת הריקודים, שהמחישו את חווית ההנאה החברתית: "כשחברה שלי ואני לומדות ריקוד ביחד, לפעמים יוצאים דברים מצחיקים, ולפעמים את עושה תנועות מצחיקות, והחברה שלך צוחקת ואז זה כל כך משעשע...". אמירות אלה מסבירות עד כמה הנאה חברתית, התורמת לתחושת חיבור ואושר, משמעותית בהנעה ללמידה.

בשונה מהנאה חברתית, **הכרה חברתית** כרוכה ברצון של הילדים לקבל מחמאות ולהשאיר רושם חיובי, ובכך להגביר את תחושת הערך, ההכרה והמעמד שלהם. השאיפה להכרה חברתית נתמכת על ידי מחקר עדכני של Sciarra et al (2021), שהראה שקבלת משוב חיובי במדיה החברתית יכול להשפיע למשל על הנכונות ליצור פרופיל ציבורי בפלטפורמת המדיה החברתית. זה בא לידי ביטוי בהצהרות של הילדים על רצונם להראות לאחרים את יכולותיהם: "בא לי להראות שעשיתי את הריקוד יפה"; "אני רוצה להראות את זה לאחרים... זה נותן לי הרגשה טובה להראות לכולם שהצלחתי." הילדים הזכירו תחושת ביטחון שנובעת מקבלת מחמאות מהסביבה החברתית והשארת רושם חיובי על אחרים: "כשאני מעלה סרטונים, החברים שלי כותבים הרבה מחמאות שאני רוקד יפה, וזה מעלה לי את הביטחון... אתה רוצה לעשות עוד סרטון". נראה כי קבלת משוב חיובי על יכולת הריקוד האישית שלהם מובילה אותם לתחושות של אושר, ביטחון והערכה עצמית, והרצון להמשיך לחוש כך מניע אותם להמשיך בזה. חשוב לסייג ולהדגיש שהתמקדות מוגזמת בחיפוש אחר אישור חברתי עלולה להוביל גם לתוצאות שליליות, כמו דיכוי תחומי העניין האישיים או שימוש במדיה באופן מוגבל בשל החשש מתגובות לא נעימות והרצון להשאיר רושם חיובי על אחרים (Steinberg & Monahan, 2007). על כן חיוני לפתח "איוון בריא" בין חיפוש אחר אישור חברתי ובין ביטחון ואמונה ביכולות האישיות כבסיס ללמידה.

ההיבט השלישי, **השתייכות לקבוצת השווים**, היווה גם הוא מניע משמעותי ללמידה. המושג "קבוצת השווים" מתייחס לקבוצת חברים בני אותו הגיל, והשתייכות לקבוצה זו כוללת אימוץ של התנהגויות ועמדות הנתפסים כרצויים בתוך הקבוצה. נושא זה נחקר רבות בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית ונחשב להיבט חיוני מעצב של התפתחות חברתית במהלך הילדות וההתבגרות (Piehler, & Dishion, 2001; Newman & Newman, 2021; Geber et al., 2009). הדבר בא לידי ביטוי בהצהרות של הילדים על הרצון להרגיש חלק מקבוצה: "כשאני רואה שזה ריקוד שהרבה מהחברים שלי רוקדים אותו, אז גם אני רוצה ללמוד אותו", "משמח אותי לדעת שאני לא היחיד שמכיר את הריקודים האלה". הילדים הביעו כמה חשוב להם להיות כמו אחרים ולהצליח כמותם: "כשאתה רואה שילדים מצליחים לרקוד ואתה לומד מהם את הריקוד אז אתה רוצה להיות כמוהם", וגם הדגישו את הרצון שלהם לעשות את מה שכולם עושים, לקחת חלק במה שקורה, ולהרגיש בעניינים: "אם יש ריקוד שהרבה אנשים לומדים, אז את גם רוצה ללמוד את זה כי אפשר לדבר על זה בבית הספר ובכל מיני מקומות ואת רוצה להיות חלק מזה". כמה מהם אפילו סיפרו שזה מאפשר להם להרחיב את המעגל החברתי שלהם: " בטיק טוק אני יכולה לפגוש חברים... להתחבר עם כאלו שקודם לא הייתי חברה שלהם". מדבריהם עולה שריקוד עם חברים מציב את כולם ברמה שווה: כל אחד יכול להצטרף, וכולם רוקדים ביחד והרצון להיות חלק מזה מניע אותם לעסוק בכך.

החווייה המקוונת מתייחסת לרצונם של הילדים לעסוק בחוויה הייחודית שהסביבה המקוונת מאפשרת. מדברי הילדים עולה שלמידה באמצעות המדיה מעניקה להם חוויה מיוחדת המניעה אותם ללמידה. על פי הספרות המחקרית (Holloway et Al., 2013; Ito et al., 2019; Lange, 2014), המדיה משמשת פרקטיקת ביזור יומיומית עבור ילדים, כלומר חלק ניכר מהפעילות של ילדים בה מתמקד בגישה לתוך בידורי חברתי ומסחרי. למרות שתוכן זה לרוב אינו מקובל במסגרות חינוכיות פורמליות, הוא יכול לשקף את התפקיד המוגבר של המדיה הדיגיטלית בחיי הילדים, המשתמשים בה כמקום לבלות עם חבריהם וכפלטפורמה לבניית קשרים בין אישיים.

הילדים ציינו שהעיסוק בסביבה המקוונת מאפשר להם להעביר את הזמן וליהנות מכך: "יש הרבה סיבות מדוע אנשים משתמשים בטיק טוק... אני עושה את זה כדי ליהנות וכדי להעביר את הזמן". הם הביעו רצון ללמוד ריקודים מסרטונים פופולריים (עם מספר גבוה של צפיית וילייקים): "אני אוהב ללמוד מסרטון שיש לו הרבה לייקים כי הוא נצפה הרבה ומפורסם יותר", ותיארו איך העיסוק ב"טרנדים" שמתרחשים יכאן ועכשיו" נותן להם תחושת שייכות: "זה כל כך טרנדי להיות בטיק טוק... רציתי להיות חלק מזה , לראות מה קורה שם".

היבט אחר שהילדים התייחסו אליו הוא הזמינות המוגברת של מפגשים עם כוכבי מדיה חברתית בסביבה המקוונת. לדוגמה, הם הביעו רצון ללמוד ריקודים מכוכבי מדיה חברתית מסוימים שאותם הם מעריצים: "יש כמה כוכבי מדיה חברתית שאני מאוד אוהבת את הסרטונים שלהם, אז אני הולכת לעמוד שלהם ולומדת מהם. אני צופה רק בסרטונים שלהם". חלק מהם אפילו הרגישו שכוכבת המדיה החברתית (צ'רלי) מלמדת במיוחד בשבילם: "למדתי את הריקוד הזה מצ'רלי באינטרנט... צ'רלי פשוט לימדה אותי את הריקוד הזה...". עם זאת, כמה ילדים הביעו הסתייגות מלמידה מכוכבי מדיה חברתית דרך הסביבה המקוונת וטענו שמדובר בסוג של אשליה: "אני חושב שאם צ'רלי פתאום תהיה כאן ותלמד אותנו באמת והאישיות שלה לא תהיה כל כך טובה, אז אני לא בטוח שכולם ילמדו ממנה. המסך לא מקרין את האדם מבפנים. זה רק מראה לך את הצד החיצוני". בנוסף, המעורבות בחוויה המקוונת מציעה לילדים הזדמנות ללמוד ריקוד מילדים אחרים, ולהתחבר לעוד ילדים שרוקדים מרחבי העולם, לחלוק איתם סרטונים ולקבל מהם משוב. מכאן ניתן להסיק ששילוב של סביבה מקוונת בתהליך למידה-הוראה יכול להיות חוויה חברתית־רגשית מתגמלת ועשירה עבור הלומדים, המאפשרת להם להיות מעורבים וליהנות מחוויית הלמידה, מה שיכול להוביל להגברת ההשתתפות והמוטיבציה.

לסיכום, המאמר הציג חמישה מניעים של ילדים ללמידת ריקוד מרצון: כיף והנאה, הגשמה עצמית, חופש בחירה, משמעותיות, ואינטראקציה חברתית, וחשף כיצד הכרה והבנה של המניעים הללו יכולים להוביל לפרקטיקות של חווית למידה נלהבת והוליסטית מבחינה חברתית־רגשית. אמנם המסגרת שבה מתקיימים תהליכי הלמידה מרצון של הילדים שמהם חולצו המניעים היא בלתי פורמלית, ומעצם היותה ממוסדת היא טומנת בחובה יותר מגבלות וגבולות, אך בהנחה שלתהליכי למידה־הוראה יש מאפיינים משותפים ניתן להיעזר במניעים הללו גם בלמידה־הוראה של מחול במסגרת פורמלית. לפיכך, לסיים מאמר זה מוצעות מספר המלצות פרקטיות להנעת ילדים ללמידת מחול לאור חמשת המוטיבציות שנסקרו. כולי תקוה שהן ישמשו מורות ומורים למחול בעבודתם החינוכית־מחולית:

- תנו "מקום של כבוד" לתחושת כיף והנאה בשיעור ריקוד, ושלבו זאת הן בתוכן הנלמד והן ביחס ובגישה ללומדים, ולא רק כמשחק בסיום השיעור (השימוש השכיח למטרה זו).
- עודדו ילדים לחקור את תחומי העניין והתשוקות שלהם (כמו למשל ריקודי טיק טוק) וספקו להם הזדמנויות להתנסות בכך (כמו להופיע מול הקבוצה בריקוד שלמדו) ללא חשש מביקורת.
- אפשרו לילדים ללמד ילדים אחרים בשיעור. בתהליך ההוראה שלהם הם יוכלו להתמקצע גם כלומדים.
- היו מודעים לרצון של הילדים להרגיש חלק מקבוצה, לעשות את מה שכולם עושים, ולהרחיב את המעגל החברתי שלהם ולרכוש חברים חדשים. תנו מקום לזה בשיעור ואל תמנעו זאת, להפך – חפשו איך ליצור זאת.
- שלבו את הסביבה המקוונת בתהליך הלמידה-הוראה של הילדים (למשל דרך יצירת סרטונים) והיו מעורים בתכנים הרלוונטיים לילדים מעולמם, כפי שמשתקף מהמדיה.

רשימה ביבליוגרפית

Csikszentmihalyi, M. (2020). *Finding Iflow: The psychology of engagement with everyday life*. Basicbooks.

Dishion, T. J., & Piehler, T. F. (2009). "Deviant by design: Peer contagion in development, interventions, and schools." In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer*

interactions, relationships, and groups (pp. 589–602). The Guilford Press.

Dunbar, R. I. M., Baron, R., Frangou, A., Pearce, E., van Leeuwen, E. J. C., Stow, J., Partridge, G., MacDonald, I., Barra, V., & van Vugt, M. (2012). "Social laughter is correlated with an elevated pain threshold." *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1731), 1161–1167. https://doi.org/10.1098/rspb.2011.1373

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Blackwell Publishing.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2016). "School and community influences on human development." In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (pp. 571–643). Psychology Press.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.

Frankl, V. E. (2011). *Man's search for ultimate meaning*. Rider.

Geber, S., Baumann, E., Czerwinski, F., & Klimmt, C. (2021). "The effects of social norms among peer groups on risk behavior: A multilevel approach to differentiate perceived and collective norms." *Communication Research*, 48(3), 319–345. https://doi.org/10.1177/0093650218824213

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). "Social and emotional learning as a public health approach to education." *The Future of Children*, 27(1), 13–32. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. https://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf

Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Bureau, J. S. (2020). "The tripartite model of intrinsic motivation in education: A 30 year retrospective and meta-analysis." *Journal of Personality*, 88(6). https://doi.org/10.1111/jopy.12570

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martinez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2019). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Mit Press.

Keun, L. L. (2021). "Initiating children to the fun of creative dance movements." *Research in Dance and Physical Education*, 5(3), 37–49. https://doi.org/10.26584/rdpe.2021.12.5.3.37

Lange, P. G. (2014). *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*. Routledge

McTighe, J., Seif, E., & Harpaz, Y. (2016). *L'havin havana* [To understand understanding]. In Y. Harpaz (Ed.) *L'lamed l'havin: Musagim u'ma'asim* [To teachg understanding: Theory and practice] (pp. 142–150). MOFET.

Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). "Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents." *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1008–1021. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9730-y

Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). "Group identity and alienation: Giving the we its due." *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538. https://doi.org/10.1023/a:1010480003929

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.

- org/10.1037//0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions." *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sciara, S., Contu, F., Bianchini, M., Chiochi, M., & Sonnewald, G. G. (2021). "Going public on social media: The effects of thousands of Instagram followers on users with a high need for social approval." *Current Psychology*, 42, 8206–8220. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02172-x>
- Shilcutt, J. B., Oliver, K. L., & Aranda, R. (2022). "'I wish dance class NEVER ended': An activist approach to teaching dance." *Journal of Dance Education*, 22(2), 108–118. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1791337>
- Shutenko, E. (2015). "Motivational and conceptual aspects of students' self-fulfillment in university education." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 325–331. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.652>
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). "Age differences in resistance to peer influence." *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1531>
- Stinson, S. W. (1997). "A question of fun: Adolescent engagement in dance education." *Dance Research Journal*, 29(2), 49. <https://doi.org/10.2307/1478734>
- Tarr, B., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2016). "Silent disco: Dancing in synchrony leads to elevated pain thresholds and social closeness." *Evolution and Human Behavior*, 37(5), 343–349. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2016.02.004>
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). "Measuring social-emotional development in middle childhood: The middle years development instrument." *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005>
-

מיכל הרשקוביץ מיכאלי היא ראש תחום הוראת המחול באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים וחברה בצוות לקידום איכות ההוראה והלמידה באקדמיה. מרצה בארץ ובחו"ל ודוקטורנטית בתחום החינוך למחול. עוסקת בפיתוח, מחקר ויצירת פדגוגיה חדשנית להוראת מחול בבתי ספר יסודיים. חברה בוועדת רפרטואר של "סל תרבות" ובוועדת מקצוע עליונה בפיקוח על המחול במשרד החינוך. עד 2020 שימשה כראש תחום מחול, תנועה וחינוך גופני בתכנית קרב במשך 13 שנה.